BEGEGNUNG UND GESPRÄCH

ÖKUMENISCHE BEITRÄGE ZU ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

Ausgabe 91 Januar 1992

Die Waldorfschulen und ihr weltanschaulicher Hintergrund

Die Waldorfschulen werden zunehmend zu einer pädagogischen Herausforderung für unser Schulsystem. Aufgeschlossene Eltern und Lehrer sind beeindruckt von einem Konzept, zu dem eine ganzheitliche Pädagogik, die Betonung musisch-handwerklicher Kreativität, das Angebot angstfreien Lernens und die Beachtung ökologischer Gesichtspunkte gehören. Es scheint damit eine echte Alternative zum etablierten Schulsystem mit seiner Leistungsorientierung, wie sie unsere gegenwärtige gesellschaftliche Situation kennzeichnet, zu bestehen.
Bei allen verständlichen Sympathien sollte jedoch nicht vergessen werden, daß der weltanschauliche Hintergrund dieser Pädagogik die Anthroposophie Rudolf Steiners ist.
Das Redaktionsteam von „Begegnung und Gespräch" hat sich entschlossen, einen Beitrag abzudrucken, den Fachleute für Weltanschauungsfragen, Religionslehrer an Waldorfschulen und Eltern, deren Kinder Waldorfschulen besuchen, als Orientierungshilfe für Interessierte erarbeitet haben.
Die Verfasser des Beitrags haben sich um Verstehen des andersartigen Lebenssystems der Anthroposophie bemüht, ohne dabei die Unterschiede zum christlichen Glauben zu verschweigen. Dabei verdeutlichen sie die Merkmale einer am christlichen Menschenbild orientierten Erziehung aus der Sicht biblisch-reformatorischer Theologie.

Die gesamte Broschüre kann zum Preis von 2,–DM beim Nordelbischen Kirchenamt, Dänische Straße 21–35, 2300 Kiel 1 bezogen werden, mit dessen freundlicher Genehmigung auch der Abdruck erfolgt.

Anschrift:
Nordelbisches Kirchenamt, Dänische Straße 21–35, 2300 Kiel 1

I. Erfahrungen mit der Waldorfpädagogik

Viele Eltern begrüßen die Waldorfschulen und ihre Praxis als Alternative zu den oft nur schwer durchschaubaren Strukturen unseres gesellschaftlichen Lebens, wie sie bis in Schule und Elternhaus hineinwirken. Der geistige Überbau dieser Schulen, die sogenannten „geisteswissenschaftlichen" Erkenntnisse Rudolf Steiners, sind jedoch vielen „Waldorfeltern" ebensowenig bekannt wie wissenschaftlich-pädagogische oder entwicklungspsychologische Ansätze und Erkenntnisse der Gegenwart. Was Steiner z. B. mit dem Sieben-Jahres-Rhythmus für die Waldorfpädagogik zur Grundlage macht, ist für die meisten Eltern nicht aufgrund wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern aus eigener Erfahrung einleuchtend und nachvollziehbar.
Wenn Steiner über das erste Lebensjahrsiebt sagt, daß in dieser Zeit das Kind durch seinen Willen seinen „physischen Leib umbildet, so daß er für das spätere Leben brauchbar wird", so mag die Sprache eigenartig klingen. Was jedoch damit zum Ausdruck gebracht wird, ist eine Erkenntnis, die den Erfahrungen vieler Eltern entspricht. Denn die Nachahmung des Kindes in dieser Altersstufe bedeutet ja in der Tat Besitz*ergreifung* von sich und der Umwelt durch Aufrichtung (aufrechter Gang), Sprache und Denken.
Das Kind ist in dieser Altersstufe mit der Nachahmung und Erforschung seiner unmittelbaren, realen Umwelt beschäftigt. So leuchtet der Rat der Waldorfpädagogen ein, die Kinder gerade in dieser Entwicklungsphase vom Fernsehen abzuhalten, da es eine künstliche Welt an das Kind herantrage, die letztlich – auch in den Kinderprogrammen – eine unbegreifbare Welt bleibe. Eingesehen wird auch der Hinweis, daß die Kräfte, die das Kind zur Verarbeitung der Fernseh-Scheinwelt braucht, für seine wesentliche Entwicklung fehlen.

Eltern, die hier zustimmen, fühlen sich bestätigt, wenn der Professor für Germanistik, Hans Dieter Zimmermann, Frankfurt/Main, feststellt: Fernsehen im Vorschulalter macht Kinder krank, ist „seelische Vergewaltigung". Was hier wissenschaftlich begründet wird („Die Wahrnehmung des dreidimensionalen Raumes ist nicht möglich. Dem Kind wird ein Bild vorgetäuscht"), begründet Steiner dagegen „geisteswissenschaftlich" von seiner Weltanschauung her. Eltern aber kommt es letztlich auf das Ergebnis an, das sich in der Entwicklung ihrer Kinder zu einer eigenen Persönlichkeit niederschlägt. Hierauf beruht schließlich die Akzeptanz der Pädagogik in den Waldorfkindergärten und Waldorfschulen.

In ihnen soll die in dem Kind angelegte Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden, möglichst ohne die schädlichen Einflüsse einer Welt, die den Menschen mehr und mehr als Objekt ihrer technologischen und gewinnorientierten Manipulation vereinnahmt.

Der Rahmen, der für die Erziehung in der Waldorfpädagogik vorgegeben wird, erscheint aber dennoch manchen als zu eng. Eltern, die dies sehen, müssen dann im Sinne einer tatsächlichen gemeinsamen Erziehung von Elternhaus und Schule im häuslichen Bereich einiges ausgleichen.

Dagegen werden viele Eltern manche Erziehungsgrundsätze der Waldorfpädagogik positiv beurteilen. Viele werden etwa für die Einsicht offen sein, daß es für das Kind gut ist, an gesundes und bewußtes Essen herangeführt zu werden. Auf Plastik und mit Giften und Antibiotika angereichertes Fleisch werden nicht wenige Eltern gern verzichten.

So ist es nicht verwunderlich, daß gerade ökologisch bewußte Eltern zunehmend ihre Kinder Waldorfkindergärten und Waldorfschulen anvertrauen. Der Beifall fiele für diese Einrichtungen sicher noch deutlicher aus, wenn ihnen nicht der Ruf von kostenträchtigen Elite- und Privatschulen vorauseilte.

Die positive Erwartungshaltung vieler Eltern gegenüber der Waldorfpädagogik beruht sicherlich auch darauf, daß sich die Anthroposophie in der Öffentlichkeit günstig darzustellen weiß.

Anthroposophische Literatur wird in zunehmendem Maße veröffentlicht. Auch in anderen Bereichen gehen von der Anthroposophie starke Impulse aus: etwa in der Heilpädagogik, der Pharmazie, der Medizin, dem biologisch-dynamischen Landbau und in der Kunst.

Zusammenfassend kann zu der positiven Erwartungshaltung von Eltern gesagt werden, daß sie einerseits durch die Kritik an den öffentlichen Schulen mit ihrem Leistungsstreß, ihrem Zensurensystem, Sitzenbleiben, Punktsystem sowie durch die Furcht vor dem Numerus Clausus an den Hochschulen genährt wird. Hinzu kommt, daß manches an den Waldorfschulen als positiv empfunden wird: die Betonung des Musischen, der Naturverbundenheit, des Handwerklichen, die Einübung in soziales Verhalten, Gestaltung von Festen und Feiern, Beteiligung der Eltern, ganzheitliche Erziehung.

In diesem Zusammenhang sollte allerdings beachtet werden, was der Anthroposoph Ernst-Michael Kranich sagt:

„Verschiedentlich wird behauptet, das Spezifikum der Waldorfschulen liege im künstlerischen und handwerklichen Unterricht, in solchen Besonderheiten wie dem gemeinsamen Handarbeitsunterricht von Jungen und Mädchen oder der Tatsache, daß die Schüler Spinnen, Weben oder gar das Schneidern lernen. Das ist eine verkürzte Sichtweise. Es geht um die Orientierung des Unterrichts an der Entwicklung des heranwachsenden Menschen und um einen Lehrplan, der auf den ganzen Menschen bezogen ist." (E. M. Kranich, Handbuch Freie Schulen, rororo 6297, S. 200). Was vielen an der Waldorfpädagogik einleuchtend und nachvollziehbar erscheint, ergibt sich also aus dem ‚auf den ganzen Menschen bezogenen Lehrplan'. Hinter ihm steht aber die anthroposophische Vorstellung von *Erziehung als „Inkarnationshilfe"*. Dies soll im folgenden verdeutlicht werden.

II. Die weltanschaulichen Hintergründe der Waldorfpädagogik

Im Jahre 1919 wurde in Stuttgart durch Emil Molt, den Direktor der Waldorf-Astoria-Zigaretten-Fabrik, die erste Freie Waldorfschule gegründet. Rudolf Steiner (1861–1925) sollte für Arbeiter- und Angestelltenkinder des Betriebes eine den Bedürfnissen der Zeit entsprechende Schule schaffen, die allen Kindern Zugang zu den Bildungsmöglichkeiten eröffnete. Dahinter stand die Auffassung, daß die allgemeine Krise dieser Zeit keine wirtschaftliche, sondern eine geistige sei. Die Waldorfschulen waren von Anfang an „Volleinheitsschulen", d. h. Gesamtschulen mit Koedukation.

Die Grundlagen der Waldorfpädagogik sind erwachsen aus der Geisteswissenschaft Rudolf Steiners (= Anthroposophie) und der daraus resultierenden Menschenerkenntnis. Steiner: „Anthroposophie ist eigentlich Pädagogik". Die Anthroposophie möchte das esoterische Wissen (die „Erkenntnis höherer Welten") allen Menschen zugänglich machen.

Nach anthroposophischer Lehre („Erkenntnis") geht die Entwicklung des Menschen in vier bzw. sieben Stufen vor sich, von denen für den schulischen Bereich nur die vier ersten Stufen von Bedeutung sind.

Nach dem Stand der gesamten Menschheitsentwicklung, die nach Steiners Ansicht über „Geistselbst" oder „Manas" (5. Wesensglied), „Lebensgeist" oder „Buddhi" (6. Wesensglied) zu „Geistmensch" oder „Atma" (7. Wesensglied) führen soll, stellt er fest, „daß wir in dem heutigen Menschen ein Wesen haben, das aus vier Gliedern besteht. Es ist zusammengesetzt aus dem physischen Leib, dem Ätherleib, dem Astralleib und dem Ich... Die drei niederen Glieder waren schon lange vor dem Ich vorhanden, das Ich ist am spätesten hineingegliedert worden." (Bibel und Weisheit, Dornach 1943, S. 18). Das erste Wesensglied ist der physische Leib (Körper), der den Menschen mit dem Bereich des Mineralischen verbindet. Ohne die Verbindung mit den anderen Wesensgliedern kann er nicht bestehen und zerfällt deshalb, wenn diese ihn im Tod verlassen.

Der physische Leib entfaltet sich im ersten Lebensjahrsiebt. Das Kleinkind ist „ganz Sinnesorgan", gibt sich nachahmend an die Umwelt hin, die in ihm „weitervibriert". Das Erziehungsziel in dieser Stufe ist: Dankbarkeit für die Gaben der Schöpfung (= religiöse Erziehung).

Das zweite Wesensglied ist der Ätherleib (Lebensleib), der den Menschen mit dem Bereich des Pflanzlichen verbindet. Er tritt mit dem Zahnwechsel hervor, entfaltet sich also im zweiten Lebensjahrsiebt. Auf dieser Stufe ereignet sich erst eigentlich die Mensch- und Leibwerdung der sich wieder inkarnierenden Individualität. Sie gestaltet sich jetzt ihren neuen Leib.

Daher soll in der Erziehung auf dieser Stufe alles Stoffliche in einer künstlerischen Umsetzung vermittelt werden. Das dritte Wesensglied ist der Astralleib (Seelenleib), der den Menschen mit dem Tierreich verbindet. Er entfaltet sich im dritten Lebensjahrsiebt. Jetzt wird die „Erdenreife" erreicht, von der ein Teil die Geschlechtsreife ist. Affekte (wie Liebe, Haß, Zorn, Furcht), Instinkte und Triebe sind hier angesiedelt. Nun erst erwacht das eigene Urteil, dessen zu frühes Hervorlocken nicht fördert, sondern gefährdet.

Das vierte Wesensglied ist das Ich als „Träger der höheren Menschenseele". Es ist das höchste Wesensglied, das auf der Erde allein dem Menschen zukommt, das Bewußtsein. „Es macht den Menschen zum Menschen,

und es verbindet ihn mit dem Bereich des Göttlich-Geistigen. Dort hat das Ich in den Zeiten zwischen den Inkarnationen seine Heimat, dort nimmt es unter den Hierarchien geistiger Wesen den untersten Platz ein (Steiner kennt eine detaillierte durchstrukturierte Hierarchienfolge geistiger Wesen in zwölf Stufen von den Engeln bis zum Cherubim und Serafin). Das Ich wird nicht von den Eltern vererbt, sondern es steigt jeweils bei der Geburt aus der Geisteswelt hinab auf den „physischen Plan", um sich dort mit einem Körper zu umgeben, um sich zu „inkarnieren". Nur der mit dem Ich ausgestattete Mensch ist verantwortlich für sein Tun und Handeln, das Ich bildet damit „Karma" aus. Mit der Last des Karma, der Plus-Minus-Bilanz des ganzen Lebens, wird dieses Ich in späterer Zeit seine nächste Inkarnation beginnen. Von der Bilanz des vorigen Lebens ist unser jetziges Leben geprägt. Die Rahmenbedingungen des Lebens, die Anlagen, unbeeinflußbare Schicksalsereignisse (z. B. Krankheit) lassen sich daraus ableiten – sie sind also nicht zufällig, sondern folgen einer strengen Rationalität, die allerdings nur „geisteswissenschaftlich", übersinnlich, erkannt werden kann. Die im Karma aufgehäufelte Schuld muß vom Menschen im Laufe seiner Inkarnationen abgearbeitet werden, sie kann nicht vergeben werden" (Jan Badewien). Aufgrund dieser Sicht ist Erziehung in der Waldorfpädagogik immer „Inkarnationshilfe".
Das wird auch deutlich in heilpädagogischen Schulen auf anthroposophischer Grundlage. Nach anthroposophischer Auffassung gibt es keine „geistige Behinderung", sondern nur eine Verhinderung geistig-seelischer Entfaltung. Darum nennt Steiner die Tätigkeit des Heilpädagogen „Seelenpflege". Beim seelenpflegebedürftigen Kind gilt es, „den Lebenszusammenhang von leiblicher Behinderung und geistig-seelischer Durchdringung dieser Leiblichkeit zu pflegen und zu therapieren" (H. F. Jaenicke, Handbuch Freie Schulen, rororo 6297, S. 215). Im Hintergrund steht also auch hier die anthroposophische Menschenerkenntnis mit den menschlichen Entwicklungsgesetzen, den Wesensgliedern und den Stufen der Lebensjahrsiebte.

III. Pädagogische Anleihen in Steiners System

In den Waldorfschulen kommt dem Lehrer eine große Bedeutung zu. Derselbe Lehrer führt die Kinder durch die ersten acht Schuljahre. Sein pädagogisches Handeln ist von Rudolf Steiners Menschenkunde und dessen Ansichten von der Wirklichkeit des Menschen und der Welt bestimmt. Lehrer an einer Waldorfschule kann nur werden, wer auf den Grundlagen der Anthroposophie steht. Im Schulunterricht geht es hier nicht in erster Linie um Wissensvermittlung, sondern um ganzheitliche Erziehung des Kindes. So wird es nicht als Unglück angesehen, wenn sich der Vorgang des Lesenlernens auch bei gut begabten Kindern über drei bis vier Jahre hinzieht. Bei der Erziehung handelt es sich allerdings nicht wie in der Reformpädagogik um eine „Erziehung vom Kinde aus", die Gaben und Kräfte, die im Kinde angelegt sind, individuell stärkt und hervorlockt. Es handelt sich vielmehr um eine Erziehung im „Wissen um das Kind", um die Gestaltung der Erziehung nach einem vorgegeben Entwurf, der ihr zugrundegelegt wird. Der Lehrer durchschaut den Inkarnationsvorgang, der durch die Lehre Rudolf Steiners erschlossen wird. Steiners Lehre ist nach anthroposophischer Meinung nicht überbietbar und nicht korrigierbar. Sie kann nicht kritisiert, sondern nur interpretiert werden.
Es stellt sich die Frage, ob diese Überzeugung im Schulalltag nicht zu einer Einengung individueller Entfaltungsmöglichkeit führt. Ein Beispiel, das nicht unbedingt für jede Waldorfschule gilt, sei hier angeführt:
Beim Sticken einer Tasche in einer Klasse waren nicht nur das Muster vorgegeben, sondern auch die Aufeinanderfolge der farbigen Wollfäden, mit denen gestickt werden sollte, in einer Abstufung verschiedener Grün-und Gelbtöne. Beim Sticken entstand ein zartes Farbspiel, das bei allen Schülern gleich war. Was aber, wenn ein Kind gern mit Farben gestickt hätte, die ihm gefallen, vielleicht mit rot, blau und grün in einem selbstentworfenen Muster? Spontane Kreativität, die bei Kinderzeichnungen in einer Altersklasse individuelle Unterschiede aufweist und so erfrischend wirkt, war hier nicht möglich. Farbige Bilder, von Kindern einer Waldorfschule gemalt, sind auf der ganzen Welt als solche zu erkennen, da sie auf einem einheitlichen Umgang mit Farben beruhen. Anthroposophie wird im Unterricht zwar nicht gelehrt, ist aber die Grundlage allen pädagogischen Tuns.
Die Lernschule alten Stils war vor allem auf Intellekt und Wissen ausgerichtet, weil die Erlebniskräfte des Kindes, weil Herz und Willen im Elternhaus reiche Nahrung fanden. Erst als im 19. Jahrhundert das Elternhaus diese Aufgaben nicht mehr in vollem Umfang wahrnehmen konnte, wurde die ganzheitliche Erziehung des Kindes zum Ziel der Schulbildung. Diese lag den verschiedenen Ausprägungen der Reformpädagogik zugrunde.
Einige dieser reformpädagogischen Ansätze finden sich auch in der Waldorfschule, wenn auch von den anthroposophischen Grundlagen her umgestaltet.

1. Die „Ganzheitsschule" (Hugo Gaudig) möchte den jungen Menschen in seiner Ganzheit von Leib, Seele und Geist bilden. Der Schüler soll zu „freier geistiger Selbsttätigkeit" kommen. Der Unterricht gibt dem Schüler Gelegenheit, „aus eigenem Antrieb, mit eigenen Kräften auf selbstgewählten Bahnen zu frei gewählten Zielen" die Unterrichtsstoffe zu erarbeiten. Diese „Selbsttätigkeit" der „werdenden Persönlichkeit" die in die heutigen staatlichen Bildungspläne eingegangen ist, wurde in der Waldorfschule durch das „Programm" der werdenden Persönlichkeit ersetzt, weil Rudolf Steiner in allen Kindern die gleichen Gesetze und Bedingungen der menschlichen Entwicklung am Werk sieht, hinter denen die individuellen Entfaltungen zurücktreten.
2. Aus der „Arbeitsschule" Georg Kerschensteiners wurde das handwerkliche Arbeiten in der Schule von Steiner weiterentwickelt. Auch der Epochenunterricht wurde aufgenommen, nicht aber die freie Selbsttätigkeit und die freie Aussprache der Schüler zu einem Thema. Die vorgegebenen Grenzen Steiner'scher Pädagogik erlauben zwar dem Schüler, daß er ‚selbst' tätig ist, nicht aber, daß er sein Selbst, seine eigene Spontanität in innerer Freiheit selbst entfalten kann.
3. Aus der „Lebensgemeinschaftsschule" (Peter Petersen) kommt der Gedanke der Schulelterngemeinde. Eltern sind in staatlichen Schulen echte Partner der Lehrer. Sie haben im Klassenelternbeirat, in der Schulkonferenz und bei den Zeugniskonferenzen Sitz und Stimme, können am Unterricht teilnehmen und ihren Einfluß geltend machen. Dagegen bildet die Elternschaft einer Waldorfschule kein echtes Gegenüber zur Lehrerschaft, das die Erziehungsinhalte mitbestimmen könnte; sie wird vielmehr unterstützend und fördernd (handwerklich und finanziell) gesehen und eingesetzt.

Zur Elternarbeit gehört auch die Einführung der Eltern in die Menschenkunde Rudolf Steiners. Das Lehrerkollegium hingegen entscheidet alle pädagogischen Fragen autonom.
Steiner erwähnt einmal, daß er bei seinen Studien in Wien „stark in die Herbartsche Philosophie hineingeriet (Lebensgang, S. 39). Dieser österreichische Herbartianismus herrschte damals in der Pädagogik. Der Unterricht soll nach Herbart nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, sondern vor allem das Wollen bestimmen und zu lebenslangen Einstellungen führen. Erziehung durch Unterricht ist die planmäßige Einwirkung des mündigen Menschen auf den unmündigen. „Die Abschir-

mung nach außen und die Konzentration auf einen Lehrer und Erzieher ermöglichen jene Einheit von Erkennen und Tun, Vorstellen und Wollen, die über den Lehrer auf den Zögling übergeht." (Prange, S. 76). Was Herbart allerdings nur in der Erziehung durch einen Hauslehrer für möglich hielt, erstrebt die Waldorfschule für alle Schüler einer Klasse.

Bei Herbart und bei Steiner sichert eine bewußte, planmäßige Erziehung die Einheit des Unterrichts und bestimmt die Methoden, Themen und Stoffe.

In den „erziehenden Unterricht" des Herbartianismus setzt Steiner allerdings anthroposophische Zielvorstellungen ein, aus denen sich die Themen ergeben.

Eurhythmie ist eine Ausdrucksform des menschlichen Körpers, die von Rudolf Steiner und besonders von seiner Frau, Marie von Sivers, ab 1912 entwickelt wurde. Sie ist Unterrichtsfach in den Waldorfschulen vom 1. bis 12. Schuljahr. Bei Festen und Feiern werden eurhythmische Vorführungen dargeboten. Jedem Vokal und jedem Konsonanten entspricht eine Bewegungsform, so daß Texte durch Bewegung dargestellt werden können. Durch Eurhythmie soll auf diesem Wege das subjektive Erfassen eines Gedichtes oder eines Musikstückes ermöglicht werden. Dieses Unterrichtsfach, das es in keiner anderen Schule auf der Welt gibt, wird von den einen als Ausdruck von Bewegungsfreude bewundert, von den anderen als verkrampfte, künstliche Bewegung heftig kritisiert.

Was in den letzten hundert Jahren an psychologischen und vor allem an entwicklungspsychologischen Erkenntnissen international gewonnen wurde, hat bis heute noch keinen Eingang in die Waldorfpädagogik gefunden. Vielmehr gilt dort nach wie vor der Siebenjahresrhythmus der kindlichen Entwicklung, trotz einer umfangreichen allgemein anerkannten pädagogisch-psychologischen Literatur, ohne deren Kenntnis kein Lehrer seine Staatsprüfungen ablegen kann. Auch aus den Gebieten der Persönlichkeitsforschung, der Charakterologie und der differentiellen Psychologie hat Steiner seinen Waldorfschulen nichts vermittelt als die noch auf die Antike zurückgehende *Lehre von den vier Temperamenten.* Diese Lehre, die nie beansprucht hat, die individuelle Persönlichkeit erfassen zu können, wird schon lange als historische Kuriosität behandelt. Durch die Anthroposophie jedoch bekam die Lehre vom cholerischen, sanguinischen, phlegmatischen und melancholischen Temperament eine okkulte Begründung und wird in der heutigen Waldorfpädagogik angewendet. Steiner gibt genaue Anweisungen, wie ein Choleriker, ein Sanguiniker, ein Phlegmatiker oder ein Melancholiker zu behandeln sei. Er schreibt in der Schrift „Das Geheimnis der menschlichen Temperamente" (Basel 1975, S. 38): „So dürfen wir sagen, der Sanguiniker ist am besten daran, wenn er heranwächst an fester Hand, wenn ihm ein Mensch von außen Seiten des Charakters zeigen kann, wodurch er persönliche Liebe entwickeln kann. Liebe zu einer Persönlichkeit ist das beste für den Sanguiniker. – Nicht bloß Liebe, sondern Achtung und Schätzung für dasjenige, was eine Persönlichkeit leisten kann, ist das beste für den Choleriker. – Ein Melancholiker darf sich glücklich schätzen, wenn er heranwachsen kann an der Hand eines Menschen, der ein herbes Schicksal hat . . . Sie wachsen gut auf, wenn sie sich weniger in Anhänglichkeit an eine Persönlichkeit, weniger in Achtung und Schätzung der Leistung einer Persönlichkeit, sondern in dem Mitfühlen für das Leid und berechtigte Schmerzensschicksal ergeben können. – Der Phlegmatiker ist ein Mensch, dem am besten beizukommen ist, wenn wir ihm die Neigung beibringen für die Interessen anderer Persönlichkeiten, wenn er sich entfachen kann für die Interessen anderer Personen". Nach Beckmannshagen steht man verblüfft vor dem Rätsel, wie ein Schulsystem ohne Einbeziehung der Entwicklungspsychologie möglich ist und sich statt dessen lediglich auf eine antiquierte Temperamenten-Lehre gründet, die auf die Kinder generalisierend übertragen wird. Die Erklärung dafür kann eigentlich nur „der okkulte Kernpunkt dieser Anthropologie" (Beckmannshagen, S. 32) sein.

Wesensglieder des Menschen nach anthroposophischer Sicht

IV. „Ich"	Träger der höheren Menschenseele	Ich-Kräfte Erinnerungskräfte	dienen dem Geist, Individualität, dem Ich		Mensch
III. Astral- oder Empfindungsleib	Träger von Begierde, Trieb, Leidenschaft, Schmerz und Lust, Verstandes- und Urteilskräften	Seelenkräfte und Bewußtseinskräfte	dienen dem Trieb, Begierde, Leidenschaften	Wachzustand, Bewußtsein	Tier
II. Äther- oder Lebensleib	Träger von Gewohnheiten, Temperamente, Neigungen, Gedächtnis, Gewissen, Moral, Charakter	Bildekräfte und Lebenskräfte	dienen dem Leben, Wachstum, Regeneration, Fortpflanzung	im Schlaf oder im Unbewußten	Pflanzen
I. Physischer Leib		Physischer Körper, leblose Welt	besteht aus physischer Substanz		Mineral, Erde, Wasser

IV. Sind Waldorfschulen Weltanschauungsschulen?

Ernst Michael Kranich, der Leiter des Pädagogischen Seminars des Bundes der freien Waldorfschulen, nimmt dazu Stellung im „Handbuch Freie Schulen" (rororo 6297, S. 210 f.). Er sagt: „Zieht man in Betracht, daß Waldorfpädagogik nicht ohne Anthroposophie denkbar ist und bis in viele praktische Handhabungen nur verständlich wird, wenn man die Wurzeln in der anthroposophisch erweiterten Anthropologie aufsucht, kann der Verdacht entstehen, die Waldorfschulen seien Weltanschauungsschulen und würden als solche ihren Schülern auch Lehren der Anthroposophie offen oder versteckt beibringen". Er weist anschließend diesen möglichen Verdacht ab mit einer etwas seltsam anmutenden Argumentationskette. Zunächst unterscheidet er „zwei Bereiche des Weltanschaulichen" und ihren Einfluß auf den Unterricht sowie auf „die seelische und geistige Entwicklung der Schüler". Dabei wird „ein Unterricht, dessen Inhalte z. B. das Ergebnis positivistischer Wissenschaftsgesinnung sind", dem Unterricht der Waldorfschulen als einer „zunächst bildhaften" und dann „mehr phänomenologischen Betrachtung" der Welt und ihrer Erscheinungen gegenübergestellt. Ersterer sei dazu angetan, „gegenüber der Wirklichkeit in eine Verengung" zu führen, letzterer „stärker zu einem Verstehen der Wirklichkeit". Gemeint ist wohl: Ersterer legt den Schüler frühzeitig fest auf Begriffe, letzterer läßt ihm mehr Spielraum, die Welt vielseitiger und vielschichtiger wahrzunehmen, dabei selber zu wachsen und allmählich die Fähigkeit zu gewinnen, selber Begriffe zu bilden. Das erscheint einleuchtend. Stutzig macht allerdings die weitere Argumentation. „Das Problem weltanschaulicher Prägung ist hier aber in einem eingeschränkten Sinne gemeint. Es geht um die Frage: welche Bedeutung hat die Anthroposophie für den Unterricht an Waldorfschulen?" Hier verweist Kranich auf die Maßgeblichkeit dessen, was Steiner zu den Lehrern der ersten Waldorfschule gesagt hat. „Wir wollen hier in der Waldorfschule keine Weltanschauungsschule sein ... Wir wollen keine anthroposophische Dogmatik lehren, aber wir streben hin auf eine praktische Handhabung der Anthroposophie ... Die Anthroposophie werden wir nur handhaben in der Methodik des Unterrichts". Kann eine Willenserklärung Steiners aber als Beweis für die Lauterkeit seiner Anhänger und Nachfolger gelten? Sie scheint auch Kranich nicht auszureichen, also fügt er hinzu: „Wie man aus einer ethischen oder religiösen Haltung handeln kann, ohne dem anderen seine ethischen oder religiösen Auffassungen aufdrängen zu wollen, so ist es auch mit der Anthroposophie in der pädagogischen Tätigkeit des Waldorflehrers". Aber hofft nicht jeder Pädagoge, daß etwas von der eigenen ethischen, religiösen oder menschlichen Haltung überspringt, fasziniert, zum Nachdenken anregt, Fragen aufwirft oder zur Nachahmung einlädt? Davon wird hier nicht gesprochen, sondern nur davon, „die Kinder möglichst umfassend zu verstehen, Einsicht in die Bedeutung der einzelnen Unterrichtsgebiete und Handhabung für die Entwicklung der Kinder zu erringen ..." Es wirkt wie eine Beschwichtigung, wenn dann die Feststellung folgt: Anthroposophie mündet ein in die Gestaltung des Unterrichts, nicht in seinen Inhalt. Sie hat die Aufgabe, das pädagogische Leben zu befruchten. Alles andere wäre für die Schüler eine unberechtigte Einengung ihrer Freiheit". Natürlich sollen Schüler in der Freiheit ihrer eigenen Entwicklung nicht eingeengt werden; aber daß jeder Unterricht die Inhalte darzustellen hat, die Freiheit begründen und zur Freiheit führen, wird auch ein anthroposophischer Pädagoge im Ernst nicht bestreiten. Jedenfalls sollen christliche Eltern sich darüber nicht täuschen lassen, daß der gesamte Waldorfunterricht auf fundamentalen Inhalten aufbaut, die mit den Inhalten, die einem biblisch orientierten Unterricht zugrundeliegen, *nicht* in Übereinstimmung zu bringen sind.

V. Religionsunterricht an den Waldorfschulen – und weitere Informationen zu den Waldorfschulen

Den konfessionellen Unterricht an den Waldorfschulen hat Rudolf Steiner als ein Zugeständnis an Eltern und Gesellschaft gesehen. „Wir werden ja mit Bezug auf die Unterweisung im Religionsunterricht **Kompromisse** schließen müssen; das wissen Sie ja. Dadurch wird in unseren übrigen Unterricht dasjenige nicht hineinfließen können, was einmal allen Unterricht als religiöses Element wird durchseelen können. Daß wir solche Kompromisse schließen müssen, rührt davon her, daß eben die Religionsgesellschaften sich heute in einer kulturfeindlichen Weise zur Welt stellen" (Stockmeyer, Rudolf Steiners Lehrplan, S. 342).

Dem Geist der Waldorfschule entspricht der sogenannte „Freie christliche Religionsunterricht", wobei diese Bezeichnung nicht klar erkennen läßt – und viele Eltern irritiert –, daß es sich hierbei um einen anthroposophischen Religionsunterricht handelt, der von der Anthroposophischen Gesellschaft verantwortet und von Lehrerinnen und Lehrern, die ihr angehören, erteilt wird. Hierdurch ist dieser Unterricht nicht nur geistig, sondern auch strukturell in die Schule integriert.

Etwas anders verhält es sich beim Religionsunterricht der Christengemeinschaft. Er hat zwar dieselbe Grundlage, wird aber von den Priesterinnen und Priestern der Christengemeinschaft erteilt. Im Mittelpunkt steht der Kultus. Die Religionslehrer und -lehrerinnen der evangelischen und katholischen Kirche gehören nicht zur Lehrerschaft der Schule. Sie sind Fremde oder, positiv ausgedrückt, Gäste und ein Gegenüber zur Schule. Sie sind mit ihrem Unterricht exterritorial angesiedelt.

Die sich hieraus ergebende Praxis des Schulalltags kann sich unterschiedlich gestalten. Je größer der Anteil derjenigen Eltern ist, die ihre Kinder für den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht anmelden, desto größer ist die strukturelle Akzeptanz dieses Unterrichts an der Schule. Entscheidender jedoch ist die menschliche Ebene. Da jede Waldorfschule autonom ist, hängt das Verhältnis zwischen Schule und konfessionellem Religionsunterricht in der Praxis weitgehend von dem Verhältnis der Personen zueinander ab. Dabei erwartet die Schule, daß der Religionsunterricht nicht (bewußt oder unbewußt) gegen die Waldorfpädagogik arbeitet, weil dies unverantwortlich gegenüber den Kindern, den Eltern und der Schule wäre. Umgekehrt soll die Schule gewährleisten, daß der Religionsunterricht wöchentlich in geordneter Weise stattfinden kann und daß die Religionslehrer und -lehrerinnen der Kirchen die gleichen Arbeitsmöglichkeiten haben, wie sie für den anderen Unterricht an der Schule gegeben sind. „Kollegiales Miteinander" läßt sich jedoch nirgends strukturell regeln. Die Teilnahme des Religionslehrers an den Klassenkonferenzen ist da gegeben, wo es sich um die Belange der gemeinsamen Schüler und Schülerinnen handelt, teilweise ist auch die Teilnahme an den wöchentlichen pädagogischen Konferenzen möglich.

Weitere Informationen zu den Waldorfschulen

Überhaupt gilt, daß Schul- und Schulverfassungsgesetze in Waldorfschulen keine Anwendung finden.

In Konfliktsituationen können sich daher Lehrer, Schüler und Eltern gegen einen Ausschluß nicht wehren. Das steht im Gegensatz zu den Rechten und Mitwirkungsmöglichkeiten, die Eltern und Schüler an staatlichen Schulen auf allen Ebenen haben.

Alle Entscheidungen z. B. über Lehrinhalte gehören zur Aufgabe der „inneren Konferenz" einer Waldorfschule, zu der nicht einmal alle Lehrer Zugang haben.

Die Klassenstärke mit 35 bis 45 Schülern liegt erheblich über der, die inzwischen an staatlichen Schulen üblich ist. In den ersten acht Jahren betreut ein Lehrer die Klasse.

Im 12. und 13. Schuljahr (Gymnasiale Oberstufe) gilt kaum noch die bisherige Waldorfpädagogik (mit der Vermeidung des Leistungsdrucks), da nunmehr die staatlichen Anforderungen für das Abitur erfüllt werden müssen.
Das Überwechseln von einer Waldorf- zu einer öffentlichen Schule kann wegen der unterschiedlichen Lerninhalte und der Gestaltung des Unterrichts aufgrund der anderen Konzeption zu Schwierigkeiten führen.

VI. Stellungnahme zur Anthroposophie Steiners aus biblisch-reformatorischer Sicht

Das Handbuch Religiöse Gemeinschaften der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands stellt fest (S. 418 f.): „In der Mitte der umfassenden anthroposophischen Weltschau steht der Christus. Durch den von ihm ausgehenden Impuls sollen Menschheit und Kosmos zum Ziel kommen. Das klingt positiv, ebenso wie die Würdigung der alten Religionen als Vorgeschichte Christi.
An entscheidenden Punkten aber zeigt sich deutlich ein Gegensatz zwischen christlichem Glauben und anthroposophischem Denken.
Dem Christen ist *Gott* der Schöpfer alles Sichtbaren und Unsichtbaren, der vom Geschöpf im Glauben als persönliches Gegenüber erfahren werden kann. – Die Anthroposophie kennt kein Gegenüber Schöpfer-Geschöpf, sondern eines von „Geistigem" und „Stofflichem". Zwischen den unerreichbaren geistigen Ausgangspunkt aller Stofflichkeit und den Menschen schiebt sich ein geistiges Stufenreich. Es wird dem Menschen durch „höhere Erkenntnis", die er sich selbst erarbeiten kann und muß, gradweise erreichbar.
Die *Geschichte Gottes mit dem Menschen* ist nach dem biblischen Zeugnis ständiger Dialog zwischen Schöpfer und Geschöpf. Dies Ringen zwischen dem „Anspruch" Gottes und der Auflehnung des „Angesprochenen" findet seinen Höhepunkt und sein Ziel in der Sendung Jesu Christi. – Die Anthroposophie sieht die Geschichte des Menschen als fortschreitende Verstofflichung, bis durch die Sendung des Christus der Rückschwung zum Geist hin erfolgt. Das NT ist Zeugnis von *Jesus Christus,* dem Menschen aus Nazareth und Gottes Sohn, der die Botschaft von Gottes suchender und vergebender Liebe verkündigte und in Tod und Auferstehung erfüllte. – Für Rudolf Steiner war Jesus ein kompliziert zusammengesetztes Wesen, in dem der „hohe Sonnengeist Christus" für kurze Zeit auf der Erde Aufenthalt nahm. Inkarnation, Leben und Tod des Christus sind Mittelpunkt der Menschheits- und Weltgeschichte und Wende der Evolution zum Geiste hin. – Die zentrale und einmalige Bedeutung Christi wird also stark hervorgehoben. Es scheint, als mache die Anthroposophie Ernst mit den biblischen Zeugnissen über die Herrschaft des Auferstandenen über *alle* Bereiche der Schöpfung (Epheser 1,20 ff.: Philipper 2, 9–11: Kolosser 1, 15 ff.). Doch haben die anthroposophischen Aussagen mehr einen ontologischen als einen soteriologischen Charakter: sie meinen bei dieser „Erlösung" den Rückschwung aus der materiellen Verdichtung in die Vergeistigung, nicht eine Rückkehr aus der Empörung gegen Gott in seine Gemeinschaft.
Die Folge dieser Empörung ist nach dem Schriftzeugnis die Verknechtung des Menschen in *Sünde und Schuld.* Ihre Tilgung ist nicht durch menschliche Bemühung, sondern allein durch Gottes Vergebung möglich. – Die Anthroposophie ersetzt diese biblische Lehre von Sünde und Gnade durch die außerbiblischen Begriffe von Karma und Reinkarnation. Der Mensch muß sich durch Wiedergutmachung vergangener schlechter Taten und Weiterentwicklung im Verlaufe unzähliger Inkarnationen selbst vervollkommnen, – selbst erlösen".
Der hinter dieser Auffassung stehende Gedanke von Sühne und Entwicklung ist nicht biblisch. Die Forderung sühnenden Ausgleichs verkennt den Ernst der einmaligen, von Gott gesetzten Geschichte. Karma-Denken will die Störung der Ordnung durch den handelnden Menschen rückgängig machen. Christliches Denken aber weiß um die Unaufhebbarkeit der Schuld und die Wirkung der Sünde und kommt allein im Glauben an die Sünden vergebende und Schuld aufhebende Gnade Gottes, die auch Schlimmes gut machen kann, zur Ruhe. Im Karma-Denken ist der vergebende und heilende Gott hinter einem quasirationalen und -einsichtigen Weltgesetz verschwunden.
Auch der Gedanke einer sittlichen Entwicklung zur Vollkommenheit ist unbiblisch. Er gilt höchstens für ein oberflächliches moralistisches (Miß-)verständnis dessen, was die Bibel als Sünde bezeichnet. Aber der „alte Adam" wird nicht durch diesseitige und jenseitige Entwicklung „ersäuft", sondern durch den Tod und die Auferstehung Jesu Christi im Urteil der Rechtfertigung Gottes erlöst.
Die aufgeführten Unterschiede zwischen Anthroposophie und christlichem Glauben erklären sich u. a. dadurch, daß die Anthroposophie eine synkretistische Form der Religion ist. Sie ist eine von biblischen, indischen und okkulten Vorstellungen durchsetzte gnostisierende Weltanschauung.
Zum besseren Verständnis des Menschenbildes Steiners im Unterschied zum biblischen Menschenbild ist es hilfreich, die religions- und geistesgeschichtlichen Hintergründe zu zeigen, die sein Denken neben den biblischen Elementen bestimmt haben.

Der geistes- und religionsgeschichtlicher Hintergrund der Anthroposophie

Auf der einen Seite finden sich dem Neuplatonismus und insbesondere der Gnosis entstammende Elemente, zum anderen kommen Ideen aus dem hinduistisch-buddhistischen Bereich dazu, z. B. der Gedanke des Karma.
Die Vorstellung der Reinkarnation ist aus beiden Quellen gespeist, verbunden mit starken Anleihen bei der antiken Mysterienfrömmigkeit.

a) Gnostisch-hellenistisches Gedankengut

Wie bei den Gnostikern spielt bei Steiner der Begriff des Wissens eine zentrale Rolle. Es kann auch für ihn und sein Denkgebäude gelten, was Kurt Rudolph zur Charakterisierung der Gnosis sagt:
„Sie (die Gnostiker) streben kein philosophisches Erkenntnisideal, kein erkenntnistheoretisches Wissen an, sondern ein Wissen, das zugleich eine erlösende, befreiende Wirkung hat. Der Inhalt dieses Wissens ist ein primär religiöser, insofern er um die Hintergründe von Mensch, Welt und Gott kreist, aber auch, weil er nicht auf eigenem Forschen, sondern auf himmlischer Vermittlung beruht".
„Es ist Offenbarungswissen, das nur den dafür Empfänglichen und Auserwählten verfügbar gemacht worden ist, also einen esoterischen Charakter hat". (Kurt Rudolph, Die Gnosis, Göttingen 1978, S. 60 f.). Die himmlische Vermittlung des Wissens geschieht bei Steiner durch den Einblick in die Akhasha-Chronik, der nur ihm allein gewährt ist. So kann er sich selbst als „Hellseher" bezeichnen. Er wird zum „Mittler", der die „Erkenntnis" weitergibt. Diese Erkenntnis hat den Stellenwert einer Sonderoffenbarung und öffnet der Spekulation Tür und Tor. So wird dementsprechend von Steiner jedem, der nicht in die Geheimwissenschaft eingeführt ist, die Kompetenz der Kritik an ihr abgesprochen. Dieser „Unwissenheit" steht sein „Geheimwissen" gegenüber. Folgerichtig spielt in Steiners Denken der „Glaube" gar keine Rolle, ganz im Gegensatz zum Denken des Neuen Testaments und der Reformatoren. So wird dem Glauben als allein gültiges Heilsmittel – sola fide = allein durch den Glauben – das Recht und der darin liegende Anspruch bestrit-

ten. Damit ist aber ein weiteres Problem verknüpft, nämlich das der doppelten Wahrheit: Offenbarungswissen wird gegen die Schrift gestellt und höher bewertet: Auf diese Weise wird aber auch gegen das zweite reformatorische Prinzip verstoßen: sola scriptura = allein durch die Schrift. Zu Recht wurde schon immer in der Kirche die Autorität der Heiligen Schrift betont, weil sie im Alten Testament prophetisch, im Neuen Testament historisch den Christus bezeugt, in Übereinstimmung mit der anfänglichen Verkündigung der Apostel. (vgl. H. v. Campenhausen, Die Entstehung der christlichen Bibel, Tübingen 1968 S. 380) „Ohne Bindung an den Kanon, der im – weitesten Sinn – die Geschichte Christi bezeugt, würde der Christusglaube in jeder Kirche zur Illusion". (ebd. S. 384)

b) Hinduistisch-buddhistisches Gedankengut

Aber auch das dritte reformatorische Prinzip: sola gratia = allein aus Gnade – wird von Steiner durch die Aufnahme der Gedanken der Reinkarnation und des Karma in sein anthroposophisches System nicht anerkannt. Der Gedanke der Reinkarnation taucht zwar auch in den verschiedenen oben genannten spätantiken religiösen Strömungen auf, ist aber in seiner Verknüpfung mit der Karma-Lehre typisch für die indische Religiosität. Beide Religionsformen waren Steiner nicht unbekannt. So bildet bei ihm die Lehre vom Karma die Klammer, die antike mit indischen Seelenwanderungsvorstellungen verbindet. Im einzelnen:

Es ist typisch für fast alle indischen Denker, daß die natürliche Weltordnung zugleich eine moralische ist. Das kommt darin zum Ausdruck, daß jede Tat, jedes Wort und jeder Gedanke eine seiner sittlichen Qualität entsprechende Vergeltung finden muß. So bringt jedes Tun mit Notwendigkeit neben seiner momentan sichtbaren äußeren Wirkung eine zunächst unsichtbare hervor, die sich entweder schon in diesem Leben, zumeist aber erst in einer künftigen Existenz äußert. Die moralische Kausalität funktioniert dabei genauso wie die natürliche und ist mit dieser insofern aufs engste verbunden, als jeder Akt von positiver oder negativer Bedeutung in naher oder ferner Zukunft zum Entstehen einer Konstellation von Umständen beiträgt, die in der natürlichen Welt zutage tritt. Da die nachwirkende Kraft einer Tat nicht an Zeit und Raum gebunden ist, tritt sie in den meisten Fällen nicht mehr zu Lebzeiten des Täters in Erscheinung, sondern erst in dessen neuer Existenz. Ja, die Summe der in seinem Leben vollbrachten Handlungen wird die Ursache für die Entstehung eines neuen Lebens, in welchem sie ihren Lohn oder ihre Strafe finden. Die streng durchgeführte Karma-Lehre bedingt, daß jedem individuellen Täter eine seinen Taten genau entsprechende Vergeltung zuteil wird. Das beinhaltet, daß niemand für die Taten eines anderen zu büßen hat, aber auch keine an sich unberechtigte Belohnung (Gnade) bekommt. Weiter gilt die Annahme, daß jedes individuelle Dasein in der Welt durch die Taten eines früheren Daseins hervorgerufen wurde. Darum besteht auch kein wesentlicher Unterschied zwischen Menschen, Tieren, Göttern und Dämonen, denn alles Leben untersteht derselben ewigen Ordnung. Das bedeutet, daß die Kette der Wiederverkörperungen ohne Anfang und im gewöhnlichen Verlauf der Dinge ohne Ende ist. So beinhaltet die Karma-Lehre die Vorstellung von der Ewigkeit des Weltprozesses. Sie nimmt zusätzlich noch an, daß es außer unserer Welt noch zahlreiche andere Welten gibt, in welchen ein Karma, das beim gegenwärtigen Stand der Dinge in unserer Welt keine adäquate Vergeltung finden kann, seinen Lohn oder seine Strafe erhält.

Der sich in diesem Denken zeigende Dualismus von Leib und Seele – mit je eigener und unabhängiger Vorgeschichte – entspricht nicht der biblischen Vorstellung der Einheit und Einmaligkeit unseres menschlichen leibseelischen Daseins. Die moralistische Deutung und Erklärung der Einzelschicksale steht im Gegensatz zu Aussagen des Neuen Testaments (vgl. Joh. 9, 1 ff.), daß die Ursache einer Krankheit mit moralischen Bewertungen nichts zu tun hat.

Sicher wirken in der Zuteilung der Schicksale auch Gesetze göttlichen Zorns, aber nicht nur individuell zuteilend, sondern auch so, daß das Individuum als Teil eines umfassenden Gesamtzusammenhanges betroffen wird. Das gilt ebenso für das gleichzeitige Leben mit den Zeitgenossen wie auch für die nachzeitliche Aufeinanderfolge der Generationen. Darüber hinaus aber bleibt die Frage nach der Verteilung des Leides in biblischer Sicht ein Geheimnis der Freiheit Gottes und ist nicht moralistisch aufzurechnen.

Auch wenn bei Steiner der Gedanke der Verschlechterung einer Existenzweise nicht vorkommt, seine Reinkarnations- und Karma-Lehre vielmehr sehr fortschrittlich – optimistisch ist und sich in einem unendlichen Prozeß vollzieht, welcher in vorzeitlicher Frühe eingesetzt hat, so ist es doch so abwegig nicht, von indischem Import zu sprechen, mag auch Rudolf Frieling, der jüngst verstorbene Leiter der Christengemeinschaft, dies als „wahrhaft beschämend und oberflächlich" bezeichnen, ohne allerdings dafür Gründe anzugeben.

c) Gedankengut der Mysterienfrömmigkeit

Der schon unter b) erwähnte Gedanke der Seelenwanderung bzw. der Wiedergeburt ist geradezu der Hauptgedanke der Mysterien (vgl. Thassilo v. Scheffer, Hellenistische Mysterien und Orakel, Stuttgart 1940 S. 41). Der große Einfluß, den dieses Denken auf R. Steiner gewonnen hat, wird besonders deutlich an der Weise, wie man „zur Erkenntnis der höheren Welten" gelangt: durch *Einweihung* = Initiation, Konzentration, Meditation, an die sich die erste der höheren Erkenntnisstufen, die *Imagination*, anschließt. Auf der nächsten Stufe folgt die Inspiration, bis das reale Ich, die wahre Wesenheit, in der Intuition erscheint. Ganz bewußt übernimmt Steiner hier Stufen und Begriffe antiker Mysterien, insbesondere derer von Eleusis und des Mithraskultes, über dessen Beziehung zum Urchristentum aus anthroposophischer Sicht Alfred Schütze, Mithrasmysterien und Urchristentum, Stuttgart 1960[3] handelt. Wie sehr Steiner sich auf diesen Gedankenbahnen der Mysterien bewegte, zeigen nicht zuletzt die Titel der zahlreichen Schriften und Vorträge, die sich mit diesem Thema befassen, z. B. „Das Christentum als mystische Tatsache und die Mysterien des Altertums", wo Steiner offensichtlich auf die Isiseinweihung des Apulejus anspielt (S. 22 f. der Taschenbuchausgabe Bd. 619). Man kann in diesem Zusammenhang auf die Titel seiner Mysteriendramen verweisen: 1. Die Pforte der Einweihung, 2. Die Prüfung der Seele, 3. Der Hüter der Schwelle, 4. Der Seelen Erwachen.

Literatur

Zu wichtigen **Schriften Steiners selbst** wird auf das Literaturverzeichnis (S. 416 ff.) im Handbuch Religiöse Gemeinschaften, herausgegeben von Horst Reller und Manfred Kießig, Gütersloh, 3. Auflage 1985, verwiesen. Dort findet sich auch eine ausführliche Darstellung zur Anthroposophie (S. 356–420).

Literatur zur Waldorfpädagogik

1. aus anthroposophischer Sicht

Jaenicke, Hans-Friedbert:
Heilpädagogische Schulen auf anthroposophischer Grundlage in: Handbuch Freie Schulen, rororo 6297, Hamburg 1984, S. 215–220.

Kranich, Ernst-Michael:
Die Freien Waldorfschulen in: Handbuch Freie Schulen, rororo 6297, Hamburg 1984, S. 184–213.

Lindenberg, Christoph:
Waldorfschulen: Angstfrei lernen, selbstbewußt handeln. Praxis eines verkannten Schulmodells; Rowohlt Taschenbuch Nr. 6904, Hamburg 1975.

Lindenberg, Christoph:
Die Lebensbedingungen des Erziehers. Von Waldorfschulen lernen; Rowohlt Taschenbuch Nr. 7432, Hamburg 1981.
Rist, Georg / Schneider, Peter:
Die Hiberniaschule. Von der Lehrwerkstatt zur Gesamtschule: eine Waldorfschule integriert berufliches und allgemeines Lernen; Rowohlt Taschenbuch Nr. 7136, Hamburg 1977.
Stockmeyer, E. A.:
Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschule. Versuch einer Zusammenschau seiner Angaben, Stuttgart 1976, 3. Auflage.
Wehr, Gerhard:
Der pädagogische Impuls Rudolf Steiners. Theorie und Praxis der Waldorfpädagogik; in der Serie: Geist und Psyche, Herausgeber: Nina Kindler, Kindler Verlag, München 1977.

2. allgemeine Darstellung

Wilhelm, Theodor:
Pädagogik der Gegenwart, Kröners Taschenausgabe Band 248, Stuttgart 1963, 3. Auflage.

3. aus kritischer Sicht

Badewien, Jan:
Anthroposophie. Eine kritische Darstellung. Konstanz 1985.
Badewien, Jan:
Waldorfpädagogik – eine christliche Erziehung? – Zur Rolle der Anthroposophie an den Waldorfschulen. Konstanz 1987.
Beckmannshagen, Fritz:
Rudolf Steiner und die Waldorfschulen. Eine psychologisch-kritische Studie. Wuppertal 1984.
Brügge, P.:
Die Anthroposophen. Reinbeck 1984.
Grom, Bernhard:
Anthroposophie und Christentum. München 1989.
KED (Katholische Elternschaft Deutschlands):
Anthroposophie und Waldorfpädagogik aus christlicher Sicht. KED, Baumschulallee 9–13, 5300 Bonn 1 1987.
Ausschuß für Jugend und Bildung der Württembergischen Evangelischen Landessynode:
Die Waldorfschule aus evangelischer Sicht – eine Orientierungshilfe für evangelische Eltern. Evangelischer Oberkirchenrat, Gänseheide straße 2–4, Postfach 1013 42, Stuttgart 10.
Kögler, Traugott:
Anthroposophie und Waldorf-Pädagogik. Ansätze einer kritischen Analyse. Neuhausen/Stuttgart 1983.
Krämer, Franz-J. / Scherer, G. / Wehnes, F.J.:
Anthroposophie und Waldorfpädagogik. Information/Kritik. Anweiler 1987.
Pierott, Vera:
Anthroposophie – eine Alternative? Neuhausen/Stuttgart 1983.
Prange, Klaus:
Erziehungsziele und Pädagogik der Waldorfschulen. In: Elternforum 3/86, Zeitschrift der Katholischen Elternschaft Deutschlands (KED). Bonn 1986.
Prange, Klaus:
Erziehung zur Anthroposophie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. Bad Heilbrunn 1985.
Schrey, Heinz:
Waldorfpädagogik. Kritische Beschreibung und Versuch eines Gesprächs. Bad Godesberg 1968.

4. aus persönlichem Erleben berichtet:

Gratenau, Christiane:
Von Rudolf Steiner zu Jesus Christus. Meine Auseinandersetzung mit der Anthroposophie. ABC-team 354, Gießen/Basel 1985, 2. Auflage.

Lesehilfe

adäquat - angemessen, entsprechend.
Ätherleib oder Lebensleib – beim Mann weiblich und bei der Frau männlich – verbindet den Menschen mit dem Pflanzenreich, umfaßt Temperamente und Charakteranlagen. Er wirkt im ersten Lebensjahrsiebt in der Ausbildung der Organe und wird im zweiten Lebensjahrsiebt frei fürs Lernen.
Akasha-Chronik – eine von Steiner als existent gedachte Art Weltbiographie, die aus dem geistigen Abdruck aller physischen Geschehnisse ablesbar ist.
Anthropologie – Lehre oder Bild vom Menschen.
Anthroposophie – von Steiner begründete Lehre von der Wesenheit des Menschen. Der Anthroposoph ist überzeugt, durch Meditation, Konzentration und sittliche Läuterung in „geistiger Schau" ein tieferes Wissen von der Welt zu gewinnen. Methode und Lehre basieren u. a. auf okkultem und hinduistischem Gedankengut und biblischen Elementen.
Anthroposophische Gesellschaft – eine 1913 von Steiner gegründete Weltanschauungsgemeinschaft, die die Anthroposophie als Lebensgrundlage propagieren.
Astralleib oder Seelenleib – tritt im dritten Lebensjahrsiebt (14.–21. Lebensjahr) in Erscheinung in Gefühlen und Begierden und hat seine Entsprechung im Tierreich. (vgl. Tabelle S. 11).
Atma – das Selbst, der von allen Fesseln der Sinne befreite Wesenskern des Menschen.
Buddhi – Erleuchtung, geistiges Bewußtsein, oberstes Prinzip im Menschen.
Christengemeinschaft – 1922 gegründete Glaubensgemeinschaft (erster Leiter: Rittelmeyer), die in enger Bindung an die Anthroposophie ein gnostisierendes Christentum vertritt. Anhänger vor allem in Europa und Nordamerika.
Dualismus – (lat.) Lehre, die zwei voneinander unabhängige, meist gegensätzliche Prinzipien annimmt.
Eklektiker (griech.: Auswählende) Philosophen, die aus verschiedenen Systemen einzelne Gedanken aufnehmen und eigenwillig zum eigenen Wahrheits- bzw. Erkenntnissystem zusammenstellen.
Eklektizismus – bezeichnet die entsprechende Geisteshaltung.
eklektisch oder – verschärfend – **eklektizistisch** das entsprechende Handeln.
Empirie, empirisch – (griech.) (Sinnes-)Erfahrung, Erfahrungswissen (-schaft), erfahrungsgemäß, auf Tatsachen oder Versuchen aufbauend.
Esoterik, esoterisch – (griech.: das nach innen Gerichtete, nach innen gerichtet), Geheimlehre; nur für Eingeweihte bestimmt.
Gnosis, gnostisierend – (griech.: Erkenntnis), ein spekulatives Erkennen, vor allem: Erkennen des Göttlichen, der übersinnlichen Welt und der dahin führenden Wege. Im Hellenismus und im Neuen Testament Bezeichnung für Gemeinschaften dieser Richtung. Neubildung der Moderne werden „gnostisierend" genannt, wenn sie ähnlich vorgehen wie die Gnosis des Altertums.
Hellenismus, hellenistisch – die politische, kulturelle und religiöse Welt des Griechentums zwischen Alexander dem Großen und Kaiser Augustus (4. Jahrh. v. Chr. – 1. Jahrh. n. Chr.), literaturgeschichtlich zwischen Meander und dem Neuen Testament. In religiöser Hinsicht war es eine Zeit des Synkretismus (Religionsvermischung).
Hierarchie – (griech.: heilige Herrschaft), Rangordnung geistiger Wesen bei Steiner (Text Kap. 2).
Imagination (lat.: Einbildung), Einbildungskraft, Vorstellungsgabe.
Initation – (lat.: Einweihung), Aufnahme, Einführung, Einweihung (z. B. in die Mysterien, in einen Geheimbund u. a.).
Inkarnation (lat.: Fleischwerdung), Verleiblichung, Einkörperung (wird im Text Kap. 2 erklärt, siehe auch unter Reinkarnation).
Inspiration – (lat.: Einatmung), Eingebung, Erleuchtung
Intuition – (lat.: Anschauung), unmittelbare ganzheitliche Sinneswahrnehmung, Erkennung des Wesens eines Gegenstandes oder Sachverhaltes in einem Akt, philosophisch auch Zugang zu Erkenntnissen, die dem diskursiven (in einzelnen Schritten vorgehend) Verstand nicht erreichbar sind.
Kanon – (griech.: Richtschnur), verbindliche Sammlung heiliger Schriften.
Karma – Begriff des Hinduismus: bedeutet „Tun" oder „Tat" sowie die Folgen des Tuns. Aufgrund eines kosmischen Gesetzes werden durch Karma Wiedereinkörperungen bedingt.
Manas – das „Denkorgan", durch das die Sinneseindrücke logisch koordiniert werden.
Mysterien – verborgene Begehung und Kündigung der unaussprechlichen Dinge in Geheimriten und Geheimlehren.
Mysterium – aus dem Griechischen: Geheimnis.
Neuplatonismus – letzte große Systembildung der griechischen Philosophie seit 200 n. Chr., Hauptvertreter: Plato. Lehre: Aus dem Einen gehen alle Seinsformen hervor (=Emanation) und kehren wieder dahin zurück (Erlösung).
Okkultismus, okkult – (lat.: verborgen, verhüllt), Sammelbezeichnung für Lehren und Fähigkeiten, die Übersinnliches betreffen und von entsprechend geschulten Personen erkannt werden können.
ontologisch – (griech.) der Lehre vom Sein entsprechend, kosmisch denkend, weniger personal, einem inneren Entwicklungsprozeß folgend.
Phaenomenologie, phaenomenologisch – (griech.) Lehre von den Erscheinungen, von den Erscheinungen ausgehend.
Physischer Leib – Körper, verbindet den Menschen mit dem Bereich des Mineralischen, entfaltet sich im ersten Lebensjahrsiebt, kann jedoch ohne Äther- und Astralleib nicht bestehen (vgl. Tabelle, S. 11).
Positivismus, positivistisch – philosophische Denkweise, die nur im unmittelbar Wahrgenommenen eine sichere Grundlage des Erkennens sieht. Nur äußere Tatsachen oder Sinneswahrnehmungen werden für wirklich gehalten.
Re-inkarnation – Vornehmlich Vorstellung der hinduistischen und buddhistischen Religion. Wiederverleiblichung, Wiedereinkörperung, auch „Seelenwanderung" genannt.
soteriologisch – (griech.) zur Erlösungslehre gehörig, mehr in personalen Kategorien denkend, die Errettung durch das Eingreifen Gottes erhoffend.
Synkretismus, synkretistisch – Verschmelzung, Verquickung verschiedener philosophischer Lehren und Religionen.

„Begegnung und Gespräch" erscheint als Beilage der Verbandszeitschrift „Christ und Bildung". Verlag: H. Meiners, Oettingen. Verantwortlich Elmar Gruber, Berchemstraße 25, 8000 München 21 · Dr. Walter Zwanzger, Katechetisches Amt, 8807 Heilsbronn Siegfried Kratzer, Pfälzerstraße 7 a, 8450 Amberg · Dr. Leo Hermanutz, Erzbischöfliches Ordinariat, Postfach 360, 8000 München 33
Grafik: Brigitte Karcher, Eckenerstraße 24, 8905 Mering